

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
Институт педагогики психологии и социологии  
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой  
\_\_\_\_\_ А.К. Лукина  
подпись инициалы, фамилия  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2017 г.

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль подготовки 44.03.02.00.05 Психология и социальная педагогика

**ВЛИЯНИЕ УСЛОВИЙ ЖИЗНИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С  
НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА РАЗВИТИЕ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ**

Руководитель	_____	<u>доцент, канд. физ. мат. наук</u>	<u>А.В. Бутенко</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Выпускник	_____		<u>С.И. Ткачук</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия
Нормоконтролер	_____		<u>Ю. С. Хит</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия

Красноярск 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	3
1.1 Проблема изучения уровня притязаний в педагогике.....	5
1.2 Психолого-педагогические особенности подросткового возраста .....	14
1.3 Особенности психического развития подростков с нарушением слуха .....	21
Выводы по первой главе .....	28
2 Эмпирическое исследование уровня притязаний подростков с нарушением слуха .....	29
2.1 Организация и проведение исследования .....	29
2.2 Анализ результатов исследования .....	30
Выводы по второй главе .....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	41
ПРИЛОЖЕНИЕ А .....	48
ПРИЛОЖЕНИЕ Б .....	50
ПРИЛОЖЕНИЕ В .....	52

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В современной психологии всё больший интерес вызывает концепция целей. К важной составляющей этой концепции относится уровень притязаний, отражающий сложность целей, которые ставит перед собой человек.

Несмотря на множество фундаментальных исследований в этой области проблема изучения уровня притязаний остаётся актуальной, т.к. до сих пор недостаточно изучены многие аспекты психологических механизмов влияния на уровень притязаний. В специальной же психологии изучение уровня притязаний носит фрагментарный характер.

Большинство исследователей анализирует уровень притязаний в отношении взрослых людей и подростков, крайне мало исследований посвящено характеру уровня притязаний подростков с ОВЗ. Малая изученность уровня притязаний подростков с нарушением слуха обусловила выбор темы дипломной работы.

Цель исследования: изучение влияния условий жизнедеятельности подростков с нарушением слуха на развитие уровня притязаний.

Объект исследования: уровень притязаний подростков с нарушением слуха.

Предмет исследования: влияние условий жизнедеятельности подростков с нарушением слуха на развитие уровня притязаний.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что подростки с нарушением слуха воспитывающиеся в разных условиях, будут иметь разный уровень притязаний, а именно: подростки с нарушением слуха, обучающиеся в школе-интернате будут иметь менее адекватный уровень притязаний по сравнению с подростками с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе. Более адекватный уровень притязаний у подростков с нарушением слуха будет формироваться при следующих условиях:

- Речевая среда

- Открытость среды
- Поддержка родных.

#### Задачи исследования:

- 1) Изучить проблему изучения уровня притязаний в современной науке.
- 2) Рассмотреть психолого-педагогические особенности подросткового возраста.
- 3) Проанализировать особенности уровня притязаний у подростков с нарушением слуха
- 4) Провести эмпирическое исследование влияния условий жизнедеятельности подростков с нарушением слуха на развитие уровня притязаний.

Методологическая основа. Исследование было основано на:

- теоретических концепциях общей и возрастной психологии таких отечественных ученых: Л.И. Божович, Л.В. Бороздиной, И.С. Кона, М.И. Лисиной.
- исследованиях, посвящённых изучению уровня притязаний Б.В. Зейгарника, К. Левина, В.В. Столина, И.И. Чесноковой и др.
- исследованиях особенностей целеполагания в норме и патологии И.Ш. Алёшиной. Б.В. Зейгарника, Р.Б. Стёркиной и др.

Методы исследования:

- 1) анализ литературы;
- 2) тестирование (наблюдение);
- 3) статистическая обработка результатов исследования.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в обобщении и систематизации подходов к изучению уровня притязаний в психологии, обобщению опыта российских и зарубежных учёных о специфике психического развития и становления самооценки и уровня притязаний подростков с нарушением слуха.

# **1 Теоретический анализ проблемы изучения уровня притязаний в современной науке**

## **1.1 Проблема изучения уровня притязаний в педагогике**

Уровень притязаний личности – это стремление к достижению цели той степени сложности, на которую человек считает себя способным [44].

В отечественной и зарубежной психологии проблема уровня притязаний личности разрабатывалась в контексте различных концепций. В первую очередь, следует отметить исследования в рамках динамического подхода – экспериментальные работы по исследованию внутриличностного напряжения Б.В. Зейгарник, динамическую теорию К. Левина, исследования уровня притязаний Ф. Хоппе, М. Юкнат, теорию результирующей валентности К. Левина, Т. Дембо, Л. Фестингер и Р. Сире [18].

Один из первых исследователей уровня притязаний, Л. Франк, определяет уровень притязаний как "уровень будущих действий при решении знакомой задачи, который индивид, знающий свой уровень прошлых действий в этой задаче, явно предполагает достичь" [17].

В начале 1940-х гг. К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер и Р. Сире в своей совместной работе сформулировали теорию результирующей валентности [18]. Авторы теории определяют уровень притязаний как "уровень цели действия", который берется как "критерий уровня притязаний индивида в данное время" [18]. Они рассматривают целевую структуру индивида, которая включает несколько "реальных целевых уровней": "целевые уровни внутри одной целевой структуры могут включать высокую цель мечты, несколько более реалистичную цель намерения, далее – уровень, которого человек ожидает достигнуть, когда он пытается объективно оценивать ситуацию, и низкий уровень, который он достигает, если счастье от него отвернется" [18].

К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, Р. Сире формулируют основную проблему уровня притязаний как "очевидное несоответствие между тенденцией ставить все более и более высокие цели (т.е. браться за трудные задачи) и

привычным мнением, что жизнь управляется тенденцией избегать лишних усилий (экономия) [18]. У Ф. Хоппе – это тенденция поддержать свое "я", свою самооценку максимально высоко с одной стороны, а с другой – тенденция умерить свои притязания, для того чтобы избежать неудачи и не нанести вред самооценке [44].

Таким образом, ситуация выбора может быть объяснена теорией результирующей валентности, согласно которой, индивид выбирает ту цель, для которой разность суммы между положительной валентностью, или привлекательными моментами и отрицательной валентностью, или неприятностями, является максимальной. По мнению исследователей, валентность успеха увеличивается с увеличением трудности и при слишком трудном уровне для испытуемого становится максимальной. Уровни, за границами возможного, также обладают высокой положительной валентностью. Существуют и вовсе недостижимые уровни, которые не принимаются во внимание.

Работы К. Левина, Ф. Хоппе, М. Юкнат, Т. Дембо, Л. Фестингера, Р. Сире и др. заложили предпосылки дальнейшего исследования уровня притязаний в контексте мотивации достижения и синтеза мотивов.

Е.П. Ильин рассматривает паттерн целеполагания как одну из составляющих процесса формирования мотива [13]. Согласно предложенной им модели формирования мотива, на первой стадии происходит принятие стимула или возникновение первичного абстрактного мотива. Основными составляющими этого этапа являются осознание нужды, появление потребности личности или желания устранить это чувство, затем происходит появление абстрактной цели, и, наконец, формируется стремление или побуждение к поиску конкретной цели. Второй этап представляет собой поисковую активность, которая представлена внутренней и внешней поисковой активностью. В результате внутренней поисковой активности, при учете условий достижения цели, предпочтений и склонностей, интересов, уровня притязаний, нравственного контроля и учета своих возможностей происходит

выбор конкретной цели и формирование намерений. Процесс выбора конкретной цели включает в себя выбор предмета удовлетворения потребности, предвидение результата и выбор пути достижения цели. На этом же этапе возникает намерение или побуждение к достижению конкретной цели, после чего и происходит осуществление действия, направленного на достижение конкретной цели [13].

Наряду с исследованиями уровня притязаний в контекстах динамической теории и мотивации достижения, ряд отечественных авторов отмечает, что выявленные закономерности не всегда в полной мере объясняют динамику указанного конструкта. Так, например, М.Г. Ярошевский считает, что уровень притязаний устанавливается самим субъектом, и переживание успеха или неудачи зависят от своеобразия личности и не могут быть объяснены особенностями мотивационной динамики [46]. Д.Б. Богоявленская полагает, что "решение проблемы собственно целеполагания не может быть реализовано в обычной для психологического эксперимента ситуации заданной деятельности, когда перед испытуемым ставится цель, а внешняя оценка работы и его собственная самооценка отражают лишь успешность выполнения задания. В этих условиях, есть возможность исследовать лишь механизм достижения, а не постановку цели. В лучшем случае, мы можем проследить формирование подцелей, детерминированных целью, заданной извне" [3]. Заданная в эксперименте деятельность создает фактор требования, который препятствует выявлению механизма целеполагания. Это противоречие снимается в контексте творчества. Таким образом, проблема целеполагания и уровня притязаний личности должны рассматриваться в контексте познавательной, творческой деятельности, выходящей за пределы заданной ситуации, заданной цели.

Анализ уровня притязаний с учетом целевой структуры и самооценки, как базовой оценки возможностей представлен в работах Б.С. Братуся. Он выдвинул предположение о том, что испытуемые с неадекватным уровнем притязаний живут в очень невыгодном, не эффективном режиме действий. Они

с легкостью ставят слишком завышенные, не по своим силам цели и, когда терпят неудачи, выбирают заведомо легкие цели. При незначительном успехе, они вновь выбирают престижные цели, завышенной трудности. В результате подобной тактики не охватывается зона целей посильной трудности, целей, требующих напряжения, но все же посильных для данного человека. Поэтому, несмотря на внешнюю активность, люди такого типа малопродуктивны и неспособны показать свои подлинные возможности, соответственно личность не может полноценно реализоваться [7].

Испытуемые с адекватным уровнем притязаний достаточно быстро находят ту зону трудностей, которая является для них максимально посильной. Подобный стиль поведения высокопродуктивен, так как человек работает в наилучшем, оптимальном для себя режиме – режиме трудных, но выполнимых, посильных задач. Таким образом, люди с адекватным и высоким уровнем притязаний все время реализуют максимум своих возможностей и способностей [7].

Б.С. Братусь полагает, что главная причина различной тактики выбора целей испытуемых с неадекватным и адекватным, высоким уровнем притязаний заключается в том, что первые не умеют четко различать цели реальные и идеальные [7]. Те же виды целей можно различить в любой деятельности. В жизни между реальной и идеальной целью устанавливается расхождение, в той или иной степени. По его мнению, уравновешенность человека, стойкость в преодолении неудач и, в конечном итоге, подлинное уважение зависят именно от умения вовремя различить эти два вида целей. Потерпев неудачу, человек должен относить ее лишь к выполнению данного конкретного задания, данной реальной цели. Только при этих условиях могут сохраниться прежние притязания и самолюбие, что в свою очередь является необходимым, важным условием дальнейшего развития личности.

По мнению Б.С. Братуся, адекватный уровень притязаний личности способствует выработке крайне нужного в жизни умения объективно оценить возникшую ситуацию и найти возможность постановки посильных реальных



целей, успешное выполнение которых приблизит к идеальной цели. Без этого умения любая деятельность не будет успешной. Люди с адекватной самооценкой, более или менее легко различая идеальную и реальную цели, защищают свою самооценку. Для людей с неадекватным уровнем притязаний каждая ситуация представляется как бы испытанием своего "Я". Поэтому они обычно зависимы от внешних оценок и аффективно реагируют на жизненно вызванные успехи и неудачи. Такие люди остро чувствуют любой укор своему самолюбию, чувству собственного достоинства. Все это может исказить условия развития личности [7].

Исследование уровня притязаний личности в контексте эффективности механизмов регуляции и стрессоустойчивости, осуществленное Я. Рейковским позволило определить ряд особенностей поведения в контексте проблем саморегуляции. Он отмечает, что под влиянием возникающих эмоциональных процессов могут произойти изменения самооценки и уровня притязаний. Под влиянием длительного эмоционального напряжения происходит снижение уровня притязаний, ограничение профессиональных и социальных стремлений. Я. Рейковский условно называет людей с уровнем притязаний выше уровня достижений – "рискующими"; испытуемых, устанавливающих притязания ниже предшествовавшего уровня достижений – "перестраховщиками"; и испытуемых, определяющих свои цели вблизи реального уровня достижений – "адекватными" [38].

По его мнению, "тенденцию к переоценке или недооценке своих возможностей можно рассматривать как проявление неудовлетворительной координации целей и программ действий, то есть как проявление недостаточной эффективности механизмов саморегуляции" [31]. Если человек упорно оценивает свои возможности ниже фактического уровня, то это может являться следствием более общей установки. Эта установка может быть обусловлена следующими факторами:

- 1) повышение уровня тревоги, побуждающей человека к чрезмерной осторожности в результате столкновения с неизвестной ситуацией;

- 2) тактика заниженных ожиданий как ответ на неудачи в прошлом;
- 3) занижение декларируемого уровня притязаний при сильной заинтересованности в результатах;
- 4) ухудшение способности к предвосхищению результатов как следствие устойчивой тревоги [31].

Я. Рейковский предполагает, что позиция "перестраховщика" основана на тревоге, с другой стороны, такая позиция позволяет обеспечить себе некоторую "зону безопасности", не подвергая себя большому количеству неудач. Усиление тревоги, как ситуативной, так и постоянной, приводит к снижению точности ориентации и в результате – к ошибкам предвосхищения. "Рискующие" люди, по его мнению, это "люди, которые в ситуации исследования испытывают тревогу, мобилизующую их на достижение наиболее высоких результатов и затрудняющую реальную оценку данных, или люди, которые испытывают такую тревогу постоянно (невротическая тревога), или люди, для которых всегда настолько важным является достижение максимальных результатов, что они нереально оценивают свои возможности, или, наконец, люди, которые вследствие неуверенности в своих возможностях приняли маскирующую позицию и стали их переоценивать" [31]. Я. Рейковский отмечает, что "перестраховщики" и "рискующие" являются менее эмоционально устойчивыми, чем "адекватные".

Особый интерес представляют исследования особенностей целеполагания в норме и патологии.

Так, соотношение высоты уровня притязаний и особенностей акцентуации характера дано в работе И.Ш. Алешиной. Полученные в ее исследовании данные позволили сделать вывод о том, среди испытуемых с высоким уровнем притязаний преобладают застревающий, экзальтированный, дистимичный типы акцентуации характера. Для среднего уровня притязаний преобладающими являются дистимичный и гипертимный типы акцентуации. При низком уровне притязаний преобладающими являются возбудимый, эмотивный, тревожный типы акцентуации характера [1].

Р.Б. Стеркина проводила исследование уровня притязаний у детей-олигофренов. Было установлено, что притязания у детей-олигофренов проявляются по-разному в различных видах деятельности. В эксперименте с решением арифметических задач и примеров уровень притязаний не был сформирован. Так, при выборе заданий по математике испытуемые не руководствуются каким-либо определенным принципом, но при выполнении практических заданий выбор происходит обдуманно. Особенно долго происходит выбор после неуспеха, наблюдается нерешительность, колебания, предварительная оценка своих результатов [37].

В результате исследования были сделаны выводы о том, что уровень притязаний у детей-олигофренов находится в тесной зависимости от вида деятельности и от личностных особенностей. Существенной особенностью формирования уровня притязаний было то, что, желая избежать неуспеха, они предпочитают выбирать более легкие задачи, что свидетельствует о стремлении удержать свои притязания. Особенности формирования притязаний были также обусловлены тем, что у детей-олигофренов затруднена интеллектуальная деятельность. Это, в свою очередь, свидетельствует о том, что формирование уровня притязаний зависит от особенностей структуры личности. Постоянно повторяющиеся неудачи в интеллектуальной деятельности привели к стойкой потере притязаний в ней [37].

Работы Б.В. Зейгарник по исследованию уровня притязаний у больных шизофренией, психопатов, больных с сосудистыми заболеваниями и у детей-олигофренов также позволили выявить, что уровень притязаний при патологии формируется не так, как в норме [11].

Динамика уровня притязаний личности может претерпевать изменения и в связи с возрастными изменениями. Так П. Массен, Дж. Конгер, Дж. Каган и Дж. Гивитц проводят анализ изменений жизненных целей и притязаний, связанных с возрастными кризисами. Если двадцатилетние люди намечают жизненные цели и начинают их осуществление, то позже, около тридцати, многие приходят к переоценке прежних выборов, карьеры, жизненных целей.

Основной характеристикой кризиса тридцати лет является "осознание расхождения между мечтами и жизненными целями человека и действительностью его существования. Поскольку же человеческие мечты почти всегда имеют некоторые нереалистические черты, подчас даже фантастические, оценка их расхождения с действительностью на этой стадии окрашена, как правило, в отрицательные и эмоционально-тягостные тона. Время уходит, дабы сделать разрыв между мечтами и действительностью обнаруживающимися вдруг с устрашающей резкостью" [22].

Так "освобождение от иллюзий" меняет характер уверенности в себе, самооценки и уровня притязаний личности в определенные возрастные периоды. Через эмоциональную и духовную гибкость происходит успешное разрешение кризиса, которое включает "переформулировку целей в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения и осознание ограниченности времени жизни всякого человека" [22]. Наблюдается тенденция довольствоваться тем, что есть, и не думать о том, что нельзя достичь, соответственно уровень притязаний приобретает более реалистичный характер.

Многие авторы отмечают взаимосвязь уровня притязаний и самооценки.

А.В. Запорожец полагает, что среди факторов, определяющих индивидуальные различия, большую роль играют такие личностные особенности ребенка, сформировавшиеся в его прошлом опыте, как уровень притязаний и характер самооценки [11].

Изучение этих явлений имеют важное значение не только для разработки психолого-педагогических проблем индивидуального подхода в воспитательной работе, но и для понимания некоторых общих особенностей эмоциональных процессов [11].

Л.В. Бороздина (1999) полагает, что самооценка является самостоятельной структурой самосознания. Она различает реальную самооценку, идеальную и достижимую. "Функция самооценки состоит в процессе собственно оценивания общего потенциала субъекта или его отдельных свойств с помощью той или иной шкалы ценностей. Результат

оценивания может влиять на самоотношение, задавая его определенный модус, а также на "образ-Я", внося в него качественно новые знания" [3].

Исследование, проведенное Л.В.Бороздиной выявило 47% случаев совпадения самооценки и уровня притязаний по высотным параметрам, и 53% случаев расхождения, из них 37% - в сторону подъема уровня притязаний и 16% - в сторону повышения самооценки [3]. Дивергенция уровневых показателей выражается множеством частных комбинаций.

Бороздина отмечает "позитивную асимметрию" уровня притязаний и самооценки, что может объясняться, по ее мнению, подбором испытуемых, т.к. группа испытуемых была представлена студентами 20-35 лет, которым присущ подъем уровня притязаний и самооценки вверх. Более позднему возрасту присуще заметное понижение самооценки. Таким образом, специфика позиций самооценки и уровня притязаний может объясняться возрастной диспозицией и типом ведущей деятельности. Бороздина также отмечает, что выраженной лабильности, неустойчивости самооценки сопутствует нестабильный уровень притязаний. Вместе с тем, встречается подвижный уровень притязаний при "монотонной" кривой самооценки, и наоборот [3].

Согласно полученным ею данным, неадекватная самооценка сочетается с неадекватным уровнем притязаний, а также неадекватный уровень притязаний может наблюдаться при адекватной самооценке. Было сделано интересное наблюдение о том, что при соответствии высотных параметров самооценки и притязаний фиксируется большая стабильность самооценки и большая устойчивость уровня притязаний [3].

Рассогласование самооценки и притязаний по высотным параметрам фиксирует рост личной тревожности, изменение реакции на фрустрацию, усиление агрессивности, повышенной значимостью социальных контактов [3]. При этом Л.В. Бороздина отмечает, что рассогласование самооценки и притязаний по параметрам устойчивости и адекватности не выявляет роста тревожности.

Итак, зарубежные исследователи основной акцент делают на процессе целеобразования, отечественные исследователи – на связи уровня притязаний с самооценкой. Авторы, исследующие особенности уровня притязаний в норме и патологии сходятся во мнении, что уровень притязаний при патологии формируется не так, как в норме.

## **1.2 Психолого-педагогические особенности подросткового возраста**

Подростковый возраст – период жизни человека от 10-11 до 14-15 лет. По своему психологическому содержанию подростковый возраст весьма неоднороден: дети младшего подросткового возраста по психическому развитию значительно отличаются от старших подростков [16].

Подростковый возраст из-за неоднозначного протекания процесса психологического взросления и полового созревания ребёнка относится к числу кризисных возрастов, критических периодов онтогенеза. Вопрос о неизбежности кризиса и его протяженности является дискуссионным. В традиционных, "примитивных" культурах, благодаря обрядам инициации, представляющим собой как систематическую подготовку к статусу взрослого человека, так и его публичное, торжественное признание, кризиса взросления обнаружено не было.

Одной из характеристик подросткового возрастного кризиса, общей для всех исторических эпох, культур и этносов, является биологическое созревание, которое отличается бурным физическим развитием и половым созреванием.

Наиболее сложным в любой периодизации считается возраст от 13 до 15 лет. Это период бурного и неравномерного роста и развития организма, что приводит к повышенной возбудимости, лабильности настроения и быстрой утомляемости [16].

Наиболее характерные черты подросткового возраста определяются по следующим признакам:

- 1) резкое ухудшение поведения, проявляющееся в драчливости, негативизме, противопоставлении себя взрослым, упрямстве;
- 2) выраженная противоречивость стремлений;
- 3) реакция эмансипации;
- 4) стремление подростка освободиться от контроля родителей.

Параллельно с реакцией эмансипации протекает реакция группирования со сверстниками. Другой подросток становится значимым партнёром по общению, подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками.

Подростковый возраст является периодом перехода от детства к взрослости, поэтому центральным образованием подросткового возраста является внутреннее ощущение себя взрослым, требование, чтобы к нему относились, как ко взрослому.

В подростковом возрасте начинает устанавливаться определённый круг интересов, становящейся психологической базой ценностных ориентаций подростков [41].

Одной из ярких особенностей подросткового возраста является личностная нестабильность, проявляющаяся в аффективной "взрывчатости", частых сменах настроения, противоречивостью, неустойчивостью поведения, впадением в крайности. Подросток чрезвычайно подвержен внешним влияниям, и эта зависимость от внешних влияний порождает серьёзные социальные проблемы (делинквентное поведение, ранняя алкоголизация, наркомания, суициды) [45].

Психическое развитие подростка тесно связано и с таким важнейшим новообразованием личности, как самосознание. Именно в этот период наблюдается бурное развитие самосознания, ориентировка личности на собственную оценку. Если младший школьник в оценке своей деятельности и качеств своей личности доверяется учителю, то подросток стремится иметь свою оценку, своё мнение.

Самосознание выражается в таких формах как самонаблюдение, самооценка, стремление к самоутверждению и самосовершенствованию в

чувстве собственного достоинства. Интерес к самим себе возникает не из пустого любопытства, а из стремления понять, что в поступках и целях является правильным, чего следует добиваться в жизни [16].

Анализ научной литературы по проблеме подросткового возраста позволяет заключить, что в течение подросткового периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения подростка к миру и самому себе, развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие в конечном итоге к той жизненной позиции, с которой начнётся его самостоятельная жизнь.

Перечисленные особенности подросткового возраста становятся факторами риска психологической безопасности. Поэтому школа должна обеспечить психологическую безопасность подростков.

Многие авторы склоняются к тому, что в обеспечении психологической безопасности подростка стоит использовать особенности подросткового возраста, в частности, склонность к экспериментированию, нежеланию всё принимать на веру [45].

Кризис подросткового возраста, как и все критические периоды развития, проходит три фазы: негативную или предкритическую фазу, кульминационную и посткритическую. Во время первой фазы происходит ломка старых привычек, стереотипов, распад сформировавшихся ранее структур. Кульминационная точка кризиса в подростковом возрасте – это, как правило, 13 лет, хотя возможны значительные индивидуальные варианты. Посткритическая фаза – это период формирования новых структур, построения новых отношений [43].

В период возрастного кризиса наблюдаются нормативные изменения в эмоциональной сфере подростков такие, как немотивированные колебания настроения, сочетание повышенной чувствительности, ранимости в отношении собственных переживаний и черствости, и холодности к другим, застенчивости и подчеркнутой развязности, нерешительности и самоуверенности [36].

Х. Ремшмидт выделяет три типа эмоционального реагирования подростков: идеализм, нападение или отступление, эмоциональную



неустойчивость. Идеализм или неумение критично взглянуть на окружающую действительность, порождает возвышенные, радужные эмоции. Нападение или отступление может способствовать как агрессивному поведению, так и тенденции избежать столкновения. Эмоциональная неустойчивость проявляется в сохранении значительной неуверенности относительно выбора форм поведения [32].

Развитие когнитивной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями в мышлении. Развиваются познавательные процессы, характеризующиеся становлением избирательности и целенаправленности восприятия, устойчивости произвольного внимания, формированием логической памяти [45].

Фундаментальная переориентация мышления с познания того, как устроена реальность на построение собственной картины мира, раздвигает границы внутренней жизни подростка. Его мир наполняется идеальными конструкциями, гипотезами о себе, окружающих, человечестве в целом. При этом социальная незрелость подростка, его ограниченный жизненный опыт приводят к тому, что, создав какую-либо теорию, сделав умозаключение, он нередко принимает их за реальность, которая может и должна привести к желаемым для него результатам [16].

Адекватные формы чувства взрослости такие, как принятие ответственности, социальная активность, умение отстаивать свою точку зрения, умение найти выход из конфликтной ситуации формируются в тех случаях, когда взрослые побуждают подростка проверять свои возможности. Он действует самостоятельно, но при этом уверен в их помощи и поддержке [4].

Если подростку отказывают в признании его права на взрослость, то кризис обостряется. Его неуверенность в своей новой позиции, вызывает острую потребность в подтверждении чувства взрослости со стороны других людей. Чрезмерная значимость признания создает почву для повышенной эмоциональной чувствительности. Мысль о несправедливости окружающих вызывает у подростка чувство обиды. Он начинает считать себя непризнанным

и непонятым. Формы выражения чувства взрослости в этом случае носят демонстративный характер [4].

Интегральным продуктом развития самосознания подростков, оказывающим большое влияние на характер протекания подросткового кризиса, становится образ "Я". У старших подростков представления о себе образуют целостную систему – "Я-концепцию" [4].

Х. Ремшмидт указывал, что неблагоприятная "Я-концепция" оказывает такие воздействия на поведение подростка, как снижение самоуважения, следствием которого становится социальная деградация, агрессивность, преступность и стимуляция конформистских реакций в трудных ситуациях [36].

Одной из центральных проблем становления личности в отрочестве является проблема становления и развития самооценки. По мнению большинства, отечественных и зарубежных ученых в период подростничества кризис самооценки представляется наиболее выраженным. Подтверждением этому является отхождение подростка от прямого копирования оценок взрослых к самооценке, определяемой внутренними критериями.

В зависимости от характера самооценки и уровня притязаний складывается либо адекватное отношение человека к себе, либо неадекватное. В последнем случае подросток постоянно сталкивается с неуспехом, часто вступает в конфликты с окружающими, нарушается гармоничность развития его личности. Характер самооценки определяет формирование различных личностных качеств. При адекватной самооценке формируется уверенность в себе, самокритичность, настойчивость, требовательность. При неадекватной самооценке возникает неуверенность или излишняя самоуверенность. Негативная самооценка является источником трудностей в общении, поскольку подросток с таким отношением к себе уверен в том, что и окружающие плохо к нему относятся [36].

Основную угрозу психологической безопасности подростков представляет психологическое насилие в межличностных отношениях как со стороны классного коллектива, так и со стороны одного (или нескольких)

учителей. Психологическое насилие относится к психотравмирующим ситуациям взаимодействия, оказывает негативное влияние на эмоциональное благополучие ребёнка, приводит к снижению успеваемости и замедляет личностное развитие ученика. Психотравмирующей ситуацией в образовательном процессе могут выступать конфликтные ситуации на уроке и во внеурочной деятельности учителей и детей, а также когнитивно-ориентированное обучение [16].

Одну и ту же ситуации разные люди могут воспринимать по-разному, в зависимости от источника воздействия и представления о нём. Человек представляет ситуацию как "опасную", если она представляет угрозу его целостности, противоречащую его ценностям и убеждениям, не удовлетворяющую его потребности. Таким образом, изучение представлений учителей, учеников и их родителей об угрозах образовательной среды может помочь не только выявить психотравмирующие ситуации в образовательном процессе, но и разработать рекомендации по улучшению межличностных отношений, предупреждению существующих и потенциальных угроз, оказывающих негативное влияние на психическое здоровье участников образовательного процесса [45].

Наиболее существенной психологической опасностью в образовательной среде школы (как и в социальном взаимодействии в целом) является неудовлетворение базовой потребности в личностно-доверительном общении. В результате неудовлетворения этой важной потребности у учеников складывается негативное отношение к школе, появляется склонность к деструктивному поведению, нарушается психическое и физическое здоровье [16].

Риск определяется как мера опасности, как ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределённости её исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха.

Применительно к образовательной среде риск рассматривается как недостижение заинтересованными сторонами качества образования.

Факторами педагогического риска могут выступать:

- 1) фактор условий обучения (не эргономичная обстановка классной комнаты, нарушение гигиенических условий в классной комнате);
- 2) фактор учебной нагрузки (чрезмерная учебная нагрузка, неумение эргономично разделить учебную нагрузку в течение дня, недели, четверти, учебного года);
- 3) фактор взаимоотношений (особенности взаимоотношения педагога с учеником и его родителями, объективность получаемых учеником оценок). Любые нарушения в системе взаимоотношений ученика с педагогом и классным коллективом негативно отражаются на психическом здоровье учащегося, ведёт к нарушению его эмоционального благополучия [11].

Некоторыми учёными фактором риска среды общеобразовательного заведения рассматривается рост психологической напряжённости в классных коллективах [16].

Переживания возникают и в результате несоответствия личностных ожиданий с оценкой референтной группы сверстников. Причем для подростков с негативными личностными ожиданиями в подобной ситуации также свойственно переживание тревоги. Переживание отрицательных эмоций в этом возрасте может быть вызвано и познавательной деятельностью, ожиданием оценки достигнутых результатов со стороны взрослых и реакции окружающих сверстников. Что касается взаимоотношений с взрослыми, то они носят в этот период сложный и противоречивый характер. С одной стороны, большинство подростков очень привязаны к учителям и родителям, с другой стороны, они претендуют на большую самостоятельность, расширение своих прав. Очень часто поведение ребенка не соответствует его истинным чувствам и переживаниям. Например, ребенок переживает о ссоре с взрослым, но не может найти путей к восстановлению контактов с ним.

В основной школе коренным образом меняются условия обучения: дети переходят от одного основного учителя к системе «классный руководитель – учителя-предметники», уроки, как правило, проходят в разных кабинетах.

Поэтому, сложность адаптации пятиклассников к новым учителям, а также к требованиям, которые предъявляют к ним учителя, является одной из наиболее часто встречающихся проблем при переходе из начальной школы в основную, что в свою очередь может быть поводом для конфликта и появления переживания различных страхов и тревоги [45].

Таким образом, круг ситуаций, вызывающих переживания ребенка, широк и носит повседневный характер. Это могут быть проверка и оценка знаний, авторитарность преподавателей, обвинения, опускающиеся до обсуждения личностных черт, ситуации неуспеха в деятельности и т.д. При этом школа лишь выявляет, особенности ребенка, сложившиеся в семье, и служит ситуацией-стимулом, провоцирующим реакцию. Тем не менее, нельзя не признать, что характер обучения в том виде, в каком оно имеет место быть во многих школах, содержит множество факторов, способных вызвать переживания учащихся.

Анализ научной литературы по проблеме подросткового возраста позволяет заключить, что в течение подросткового периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения подростка к миру и самому себе, развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие в конечном итоге к той жизненной позиции, с которой начнётся его самостоятельная жизнь. Анализ литературы, отражающей исследования самооценки подростков, позволил сделать вывод о том, что низкая самооценка и сопровождающий ее отрицательный эмоциональный фон выступают в качестве сильнейшего фактора риска развития кризисного состояния и саморазрушительного поведения.

### **1.3 Особенности психического развития подростков с нарушением слуха**

Не вызывает сомнения, что любые нарушения здоровья, к которым относится и нарушение слуха, неизбежно оказывает влияние на психическое развитие и формирование личности человека. Нарушения слуха, в первую

очередь, ведёт к замедленному овладению речью, замедлению психического развития, создаёт коммуникативные барьеры, накладывает отпечаток на развитие познавательной сферы. Для людей с нарушением слуха существенно затруднён речевой путь передачи смыслов, который является одним из важнейших. Стоит также отметить, что значительная часть глухих и слабослышащих детей обучаются в специализированных школах для глухих, что ограничивает жизненное пространство детей и подростков с нарушениями слуха, существенно сокращает и возможность передачи смыслов через деятельность, в результате чего смысловая сфера глухих и слабослышащих детей развивается медленнее, чем у слышащих.

Невозможность слышать определяет также и то, что поступки и желания другого человека, если этому человеку ничего не нужно лично от слабослышащего, тоже остаются непонятными и необъяснимыми. Не имея достаточной возможности соотносить явления своей внутренней жизни с каким-либо образцом, он не может адекватно понять и дифференцировать их.

В результаты, чувства, реакции, мотивы как других людей, так и свои собственные для человека с нарушением слуха зачастую неясны, представления о личностных качествах людей ограничены, контрастны и категоричны [1].

В результате мотивы, реакции и чувства, как других людей, так и свои собственные, для глухого в большинстве своем неясны, представления о личностных качествах людей ограничены, конкретны, контрастны и категоричны. Полярные установки в отношении личностных качеств других людей и несформированность эмпатии часто приводит человека с нарушенным слухом к непониманию и ссорам, чем дополнительно усложняет и без того затрудненное из-за недостаточного развития речи общение [1].

Самооценка слабослышащих значимо чаще, чем у слышащих, неадекватна — завышена, занижена, неустойчива. При этом меньшая потеря слуха соответствует большей критичности в оценивании себя и других [1]. Притязания чаще занижены. После достижения успеха подростки с

нарушенным слухом часто снижают притязания, стремясь добиться успеха с меньшими усилиями [3].

Настроение у глухих, по сведениям У. Меркт, как правило, хорошее, однако, подверженное зачастую немотивированным сменам [5]. Другие исследователи, напротив, обнаруживают у людей с нарушенным слухом в основном отрицательные эмоции [1]. Причина этого в том, что ситуация нарушенного слуха изначально травматична.

Люди с нарушением слуха испытывают "стойкое недоверие к слышащим и ощущение слабости и незащитности по сравнению с ними". Главной причиной этого У. Меркт называет понимание не слышащими своей большей уязвимости с точки зрения успешности в социуме, поскольку "слышащие в любой ситуации лучше информированы и имеют больше средств для контроля над ситуацией" [4]. К сожалению, российское общество не способствует оптимальной социальной адаптации подростков с нарушением слуха и усугубляют базовую ситуацию недоверия к слышащим. Негативный опыт взаимодействия со слышащими вне школы-интерната, низкая подконтрольность жизни в условиях закрытой школы и другие факторы способствуют замыканию подростков с нарушением слуха в себе и отстранении от других людей.

Неуверенность в своей способности успешно общаться речью со слышащими, возникающая в связи с трудностью восприятия, продуцирования и самостоятельного контроля устной речи, а также недостаточным опытом взаимодействия со слышащими людьми при воспитании в интернате, ограничивает круг общения глухих, усугубляет их изоляцию. При этом межличностное общение у подростков с нарушенной слуховой функцией, так же, как у тех, у кого слух сохранен, является ведущей деятельностью и гораздо более привлекательно в возрасте 15-19 лет, чем учение [1].

Пассивность и несамостоятельность, которые часто обнаруживаются педагогами у не слышащих подростков – следствие, с одной стороны, особенностей воспитания, проходящего, как правило, в интернате, где

инициатива учеников ограничена, иногда чрезмерно, и привычкой с детства находиться на частичном или полном обеспечении государства, а с другой, непонимания причинно-следственных отношений, ведущее к непониманию того, как активные действия могут изменить ситуацию [5].

Социальная ситуация развития ребенка с нарушенным слухом включает в себя следующие особенности: депривацию общения с родителями, если они слышащие; зачастую наличие в семье глухого ребенка травматично для родителей, постоянная фрустрация отражается на атмосфере в семье и на отношении к ребенку; общение в семье для не слышащего ребёнка носит директивный характер, ограничено приказами и запретами, с ним не беседуют обо всем, как со слышащим; излишнюю опеку дома и еще большую— в образовательных учреждениях интернатного типа, ограничение инициативы, вследствие чего огромный недостаток социального и жизненного опыта; искусственность интернатской среды, отрыв от родителей; невозможность сообщить планы на будущее, описать события внутренней жизни, обсудить возникающие проблемы (ибо не хватает речевых средств, а часто и дифференциации) [2].

По данным М.М. Нудельмана, большинство глухих школьников уверены, что их соученики знают о них всё, т.е. у них нет личного пространства, времени для себя, они чувствуют себя постоянно "на виду", открытыми и уязвимыми. Перечисленные негативные факторы приводят к тому, что у не слышащих подростков снижается стремление к сотрудничеству, возникает недоверие к миру, закрепляются замкнутость, подозрительность, агрессивность, импульсивность, внушаемость, недостаточная добросовестность, высокая склонность к риску, настойчивость, граничащая с упрямством [11]. Глухие более склонны к невротическим реакциям [28]. Привычка получать безвозмездную заботу от педагогов и государства вызывает у глухих рентные установки по отношению к слышащим [34].

Однако, несмотря на общее исходное условие, картина развития подростка с нарушением слуха может быть очень различной. Разница эта в



большинстве своем зависит от воспитания и окружения, даже в большей степени, чем для слышащего. Минимальные отличия по личностным характеристикам и наивысшая адаптация наблюдаются в случае, если глухой хорошо владеет устной речью [19].

И.М.Соловьев отмечает, что у не слышащих в подростковом возрасте школой формируется познавательная деятельность, соответствующая младшему школьному возрасту, а не "потребности, интересы, взгляды", т.е. составляющие ценностно-смысловой сферы. Это согласуется с отмеченным всеми исследователями личности глухих более поздним по сравнению со слышащими появлением возрастных психологических новообразований. Следовательно, формирование смысловой сферы у глухих также будет происходить с запаздыванием относительно слышащих [25].

Определенное приближение к теме смысловой сферы глухих обнаруживается в работах В.А. Паленного, где глухие рассматриваются как культурное и языковое меньшинство. В.А. Паленный подчеркивает настроения социального иждивенчества, сильно выраженный эгоцентризм не слышащих выпускников школ. Причина этого, по его мнению – интернатские условия жизни, замкнутый, узкий круг общения. Недостаток освещения многих "насуточных вопросов бытия и жизнеустройства глухих людей" [37], таких, как стереотипы слышащих по отношению к глухим, сложности при устройстве на работу, попытках получить образование, приводит к несформированности у выпускника "глухой" спецшколы Я-концепции, адекватной самооценки, трезвого взгляда на свои профессиональные и социальные перспективы. Он признает, что и у глухих в подростковом возрасте происходит осознание себя, попытки определить смысл жизни.

Картина мира глухого нуждается в помощи в выстраивании, и в нахождении места для самого глухого подростка. Не упоминая прямо мировоззрение, смысловую сферу, смысл жизни, Паленный подчеркивает важность курса "История и культура глухих" для формирования системы ценностей, мировоззрения, стержня личности подростка с нарушенным слухом.

Без этого невозможно нахождение путей преодоления жизненных трудностей, изживание иллюзий, осознание реальных перспектив в жизни [15].

Прямое указание на ценностную сферу слабослышащих подростков есть в работе Т.Н. Капустиной и М.В. Славгородской [27]. По их данным, ценностные ориентации слабослышащих учеников 8-10 классов – социальные нормы, выступающие как модель, образец поведения.

Исследование "мечты неслышащих" представляют интерес для нашей работы, поскольку "мечта... заключается в создании образов желаемого будущего...в ней отражены потребности и интересы личности" [31]. Сравнивая результаты, полученные при анализе интервью и письменных работ разновозрастных глухих школьников, М.М. Нудельман делает вывод, что у младших школьников мечта находится в начале формирования и выражает потребности, нуждающиеся в немедленном удовлетворении. Мечты учащихся средних классов уже не предполагают немедленного исполнения, реже встречается объект мечтаний – конкретный предмет или развлечение, преобладают мечты, связанные с интересными занятиями, активной деятельностью, направленной на познание мира (спорт, путешествия, отличная учеба), появляются мечты о профессии. Старшеклассники с нарушенным слухом "относят, как правило, к мечте то, что для них очень значимо как в настоящей, так и в будущей жизни (профессия, верные друзья, хорошая семья, дети)" [41]. Некоторые мечты старшеклассников носят общественный, социально значимый характер (например, чтобы не было войны).

Количество желаний, связанных с отдаленным будущим, резко возрастает в юношеском возрасте (10-12 классы). М.М. Нудельман объясняет это возникновением в этом возрасте актуальной задачи самоопределения личности. Примерно 28% глухих старшеклассников последовательно развивают свою мечту, переходя от одной ступени к другой в достижении цели. Для большинства испытуемых независимо от возраста было характерно планирование жизни на недолгий срок - до 5 лет [32].

Аналогичные результаты получены в исследовании Т.С. Зыковой [19]. В анкету исследования, направленного на оценку навыков понимания и продуцирования речи у учеников 10-12 классов школ глухих, были включены вопросы относительно планов на будущее: "Какие у тебя жизненные планы?" и "Чем ты любишь заниматься?". Ответы большинства учеников (письменные) были интересны, нешаблонны, разнообразны по содержанию. У одних жизненные планы еще не сформировались, у других наличествовала целая программа действий. У третьей, немногочисленной группы ответы были бедны и однообразны по содержанию и речевому оформлению, эти же ученики испытывали трудности и при ответах на другие вопросы анкеты (бытового и анкетного характера) [14].

В области профессионального самоопределения глухих наблюдается следующая картина. Глухие старшеклассники недостаточно осведомлены о доступных им профессиях и характере труда [41]. Профессиональные интересы у них не сформированы, выбор трудовой деятельности затруднен, причины выбора профессии связаны с внешними по отношению к профессии условиями. Труд рассматривается глухими и слабослышащими за редким исключением как необходимое средство достижения жизненных благ, содержание труда также вытеснено из мотивационного ядра [28]. Большинство учащихся слабо представляют себе перспективу профессиональной деятельности [37].

Выбор трудового пути часто определяется социальными установками, влиянием окружающей среды, образовательным уровнем учащегося, его способностями, интересами. Труд рассматривается глухими и слабослышащими за редким исключением как необходимое средство достижения жизненных благ. Это мало чем отличается от общей социальной тенденции - везде общественная значимость труда отходит на последнее место. Содержание труда также вытеснено из мотивационного ядра.

## **Выводы по первой главе**

На основании проведённого анализа литературы можно сделать следующие выводы:

- 1) В отечественных и зарубежных трудах проблема уровня притязаний разрабатывается в контексте различных психологических концепций. К основным проблемам уровня притязаний авторы относят условия, при которых индивид переживает успех или неудачу.
- 2) Зарубежные исследователи основной акцент делают на процессе целеобразования, отечественные исследователи – на связи уровня притязаний с самооценкой.
- 3) Во многих исследованиях уровень притязаний и самооценка рассматриваются как неразрывно связанные образования личности.
- 4) Авторы, исследующие особенности уровня притязаний в норме и патологии сходятся во мнении, что уровень притязаний при патологии формируется не так, как в норме.
- 5) Нарушение зрения оказывает большое влияние на развитие оценочного отношения индивида к себе и уровень его притязаний.

## **2 Эмпирическое исследование уровня притязаний подростков с нарушением слуха**

### **2.1 Организация и проведение исследования**

Цель исследования: эмпирическое изучение особенностей самооценки и уровня притязаний младших школьников с нарушением слуха.

В исследовании приняло участие 50 подростков в возрасте 14-16 лет, разделённых на 2 равные группы по 25 человек. В первую группу вошли слабослышащие подростки, обучающиеся в школе-интернате, во вторую группу вошли слабослышащие школьники, обучающиеся в общеобразовательной школе.

Для диагностики самооценки и уровня притязаний подростков использовались следующие методики:

#### **1) Тест Шварцландера**

Тест по методике Шварцлендера является экспресс-методикой для оценки уровня притязаний, с помощью которой можно получить необходимую информацию о характере уровня притязаний испытуемого.

#### **2) Методика "Лесенка".**

Каждому ребёнку показывают нарисованную на бумаге лестницу с 7 ступенями, средняя ступень имеет форму площадки. Испытуемому говорится, то на 3 нижних ступеньках находятся плохие дети (чем ниже, тем хуже), на площадке – не плохие и не хорошие, а на 3 верхних ступенях – хорошие дети (чем выше, тем лучше). Ребёнку предлагается разместить на ступенях некоторых детей своего класса, в том числе и себя.

#### **3) Методика Дембо-Рубинштейн**

Метод психодиагностики, направленный на изучение самооценки испытуемого, разработанный Т. В. Дембо в 1962 году и дополненный С. Я. Рубинштейн в 1970 году.

Первоначально Т. В. Дембо тест разрабатывался с целью изучения представления о счастье. С. Я. Рубинштейн модифицировала и расширила методику, перенаправив её на изучение самооценки.

Также мы оценивали уровень притязаний отдельных детей, принявших участие в исследовании, по характеру их профессионального самоопределения.

Результаты исследования представлены в параграфе 2.2

## 2.2 Анализ результатов исследования

Данные исследования представлены в таблицах и графиках.

Первоначально детям был предложен тест Шварцландера. Результаты теста отражены в таблицах 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Результаты по тесту Шварцландера

	подростки с нарушением слуха, воспитывающиеся в школе-интернате		подростки с нарушением слуха, обучающиеся в общеобразовательной школе	
	чел.	%	чел.	%
нереально высокий уровень притязаний	–	–	1	4
высокий уровень притязаний (внутри нормы)	1	4	–	–
умеренный уровень притязаний (внутри нормы)	5	20	13	52
низкий уровень притязаний	15	60	9	36
нереально низкий уровень притязаний	4	16	2	8

Согласно результатам исследования, у подростков, воспитывающихся в условиях общеобразовательной школы, более высокий показатель адекватности уровня притязаний. Так, умеренный уровень притязаний – наиболее адекватный – характерен для 13 подростков, обучающихся в условиях общеобразовательной школы, что составляет 52% выборки и всего для 5 подростков, обучающихся в условиях школы-интерната, что составляет 20%

выборки. Умеренный уровень притязаний наряду с высоким, но реалистичным уровнем притязаний наиболее адекватные. Для людей с умеренным уровнем притязаний характерно стабильное и успешное решение круга задач средней сложности. Недостатком такого уровня притязаний является то, что эти люди не стремятся улучшить свои достижения и перейти к более трудным целям.

Значительная доля подростков с нарушением слуха, как обучающихся в школе-интернате для слабослышащих детей, так и в общеобразовательной школе, имеют неадекватный уровень притязаний – низкий и нереально низкий.

Так, низкий уровень притязаний наблюдается у 15 подростков с нарушением слуха, обучающихся в школе-интернате, что составляет 60% выборки, и у 9 подростков, с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе, что составляет 36% выборки. Нереально низкий уровень притязаний характерен для 4 подростков с нарушением слуха, обучающихся в специализированной школе-интернате, что составляет 16% выборки, и для 4 подростков с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе, что составляет 8% выборки. В целом, заниженный уровень притязаний характерен для 76% подростков, обучающихся в специализированной школе-интернате, и для 42% подростков с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе.

Для людей с низким и нереалистично заниженным уровнем притязаний характерно стремление к выбору лёгких целей. Это может быть обусловлено заниженной самооценкой и, как следствие, неверием в свои силы. Однако, может быть ещё одна причина неадекватно заниженного уровня притязаний – т.н. социальная хитрость. Под социальной хитростью подразумевается ситуация, когда люди с высокой самооценкой и самоуважением избегают социальной активности и трудных, ответственных целей и дел.

Как следует из исследования, у подростков с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе, более адекватный уровень притязаний, хотя, стоит отметить, что и у них процент респондентов с неадекватным (в сторону занижения) уровнем притязаний очень высокий.

Для наглядности изобразим графически.

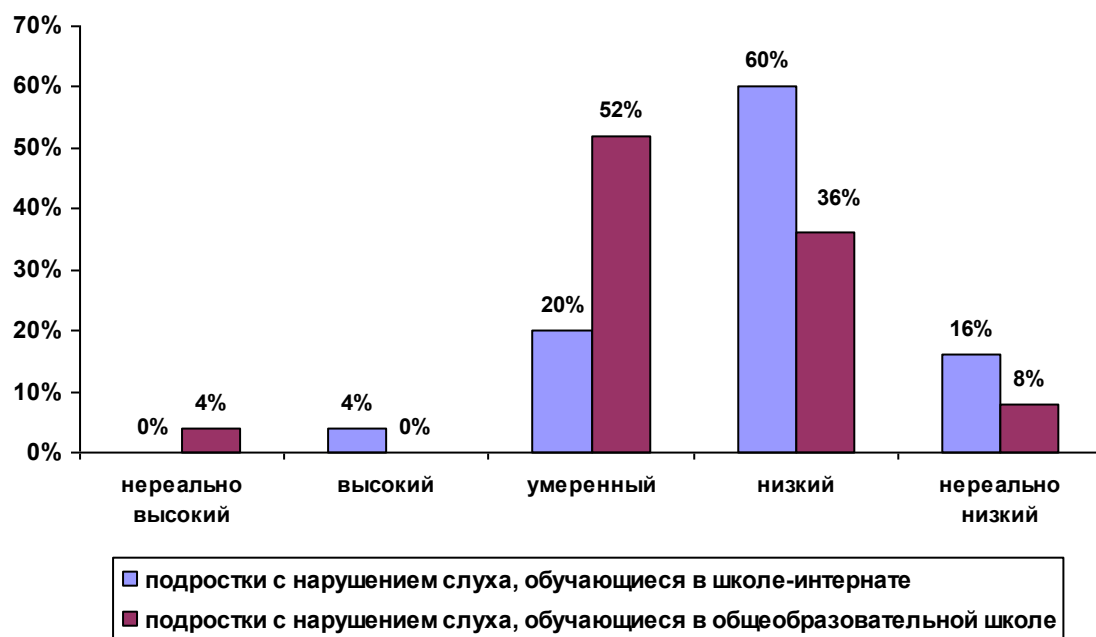


Рисунок 1 – Сравнительная гистограмма уровня притязаний

Рисунок наглядно показывает различие уровня притязаний подростков с нарушением слуха, обучающихся в школе-интернате, и подростков с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе. Можно отметить, что среди подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, значительно выше процент школьников, имеющих адекватную самооценку (в целом 52% подростков с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе, имеют адекватный уровень притязаний, в то время как среди слабослышащих подростков, обучающихся в специализированной школе-интернате, адекватный уровень притязаний имеют всего 24% респондентов).

Следующей методикой, предложенной подросткам, стала проективная методика "Лесенка", результаты которой отражены в таблице 2 и на рисунке 2.



Таблица 2 - Результаты по методике Лесенка

	подростки с нарушением слуха, воспитывающиеся в школе-интернате		подростки с нарушением слуха, обучающиеся в общеобразовательной школе	
	чел.	%	чел.	%
завышенная самооценка	11	44	8	32
адекватная самооценка	10	40	15	60
заниженная самооценка	3	12	2	8
низкая самооценка	1	4	—	—
резко заниженная самооценка	—	—	—	—

Исследование же самооценки подростков с нарушением слуха показало, что подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе, имеют более адекватную самооценку. Так, адекватная самооценка характерна для 15 подростков с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе, что составляет 60% выборки. Этот показатель в 1,5 раза выше, чем в группе подростков, с нарушением слуха, которые обучаются в специализированной школе-интернате (10 подростков, что составляет 40% выборки).

Неадекватность самооценки подростков с нарушением слуха, как обучающихся в школе-интернате, так и в общеобразовательной школе, представлена в большей мере в сторону завышения. Так, завышенная самооценка характерна для 11 подростков с нарушением слуха, обучающихся в школе-интернате, что составляет 44% выборки, и 8 подростков с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе, что составляет 32% выборки.

Подростков с заниженной самооценкой мало в обеих группах. Заниженная самооценка характерна для 3 подростков с нарушением зрения, воспитывающихся в школе-интернате, что составляет 12% выборки, и 2 подростков, с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе, что составляет 8% выборки. У одного подростка с нарушением слуха, обучающегося в школе-интернате, что составляет 4% выборки, самооценка низкая. Среди подростков с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе, респондентов с низкой самооценкой нет.

Для наглядности изобразим графически.

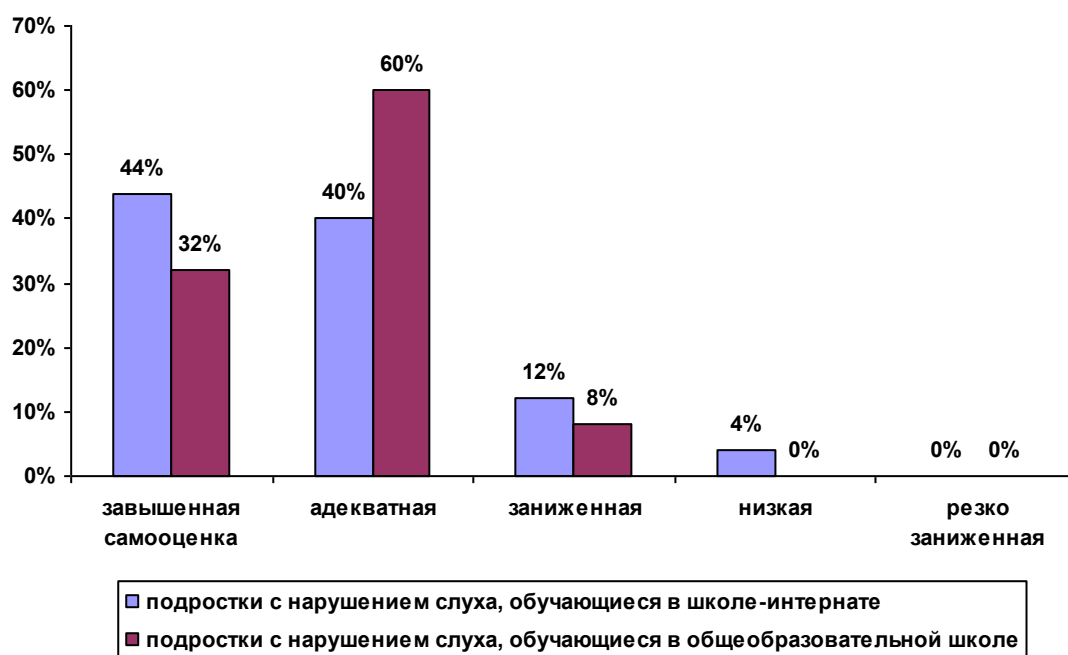


Рисунок 2 - Сравнительная гистограмма показателей самооценки

Рисунок наглядно показывает, что подростки с нарушением слуха, обучающиеся в общеобразовательной школе, имеют более адекватную самооценку, чем их сверстники, обучающиеся в специализированной школе-интернате. Однако, следует отметить, что в обеих группах наблюдается тенденция к завышению самооценки, а не занижению ей.

Последней методикой, предложенной подросткам, стала методика Дембо-Рубинштейн, результаты которой представлены в таблицах 3-4 и на рисунках 3-4.

Таблица 3 - Результаты по методике Дембо-Рубинштейн (самооценка)

	подростки с нарушением слуха, воспитывающиеся в школе-интернате		подростки с нарушением слуха, обучающиеся в общеобразовательной школе	
	чел.	%	чел.	%
высокая самооценка	16	64	7	26
адекватная самооценка	7	28	16	64
низкая самооценка	2	8	2	8

Согласно результатам исследования, проведённого по методике Дембо-Рубинштейн, у подростков с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе, более адекватный уровень самооценки. Так, среди подростков с нарушением слуха, воспитывающихся в общеобразовательной школе, преобладает адекватная самооценка (16 подростков, что составляет 64% выборки), в то время как среди подростков с нарушением слуха, обучающихся в специализированной школе-интернате, адекватная самооценка встречается гораздо реже (7 подростков, что составляет 28% выборки).

Подростки с низкой самооценкой одинаково редко встречаются в обеих группах. Так, среди подростков с нарушением слуха, обучающихся в специализированной школе-интернате, 2 подростка, что составляет 8% выборки, имеют низкую самооценку, столько же подростков с низкой самооценкой и подростков, обучающихся в общеобразовательной школе.

Высокая самооценка характерна для большинства подростков из группы обучающихся в специализированной школе-интернате. Так, высокая самооценка наблюдается у 16 подростков с нарушением слуха, обучающихся в специализированной школе-интернате, что составляет 64% выборки, среди подростков с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе, процент респондентов с высокой самооценкой достаточно невелик (7 подростков, что составляет 28% выборки).

Для наглядности изобразим графически.

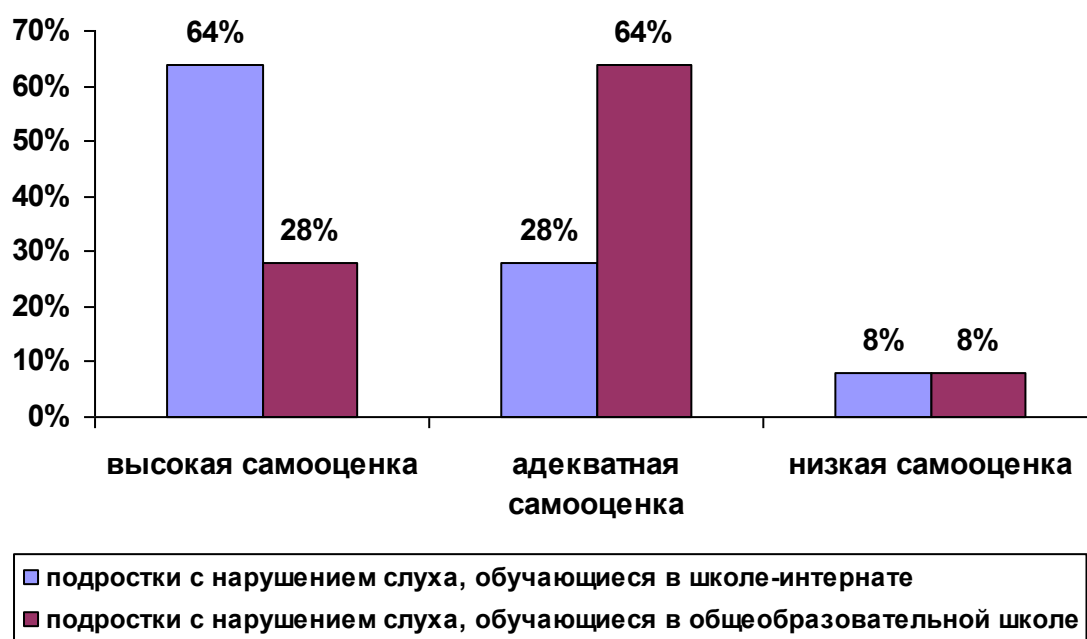


Рисунок 3 - Сравнительная гистограмма уровня самооценки по методике Дембо-Рубинштейн

Рисунок наглядно показывает значительные различия между группами подростков. Показатели подростков с нарушением слуха, обучающихся в специализированной школе-интернате, значительно превышают показатели самооценки подростков с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе. Так, высокая самооценка наблюдается у 64% подростков, воспитывающихся в интернате, и всего у 28% подростков, обучающихся в общеобразовательной школе. Для подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, более характерна адекватная самооценка.

Показатели притязаний по этой методике представлены в таблице 4 и на рисунке 4.

Таблица 4 - Результаты по методике Дембо-Рубинштейн (уровень притязаний)

	подростки с нарушением слуха, воспитывающиеся в школе-интернате		подростки с нарушением слуха, обучающиеся в общеобразовательной школе	
	чел.	%	чел.	%
высокий уровень	10	40	6	24
средний уровень	5	20	19	76
низкий уровень	10	40	–	-

Согласно результатам исследования, подростки с нарушением слуха, обучающиеся в общеобразовательной школе имеют более реалистичный уровень притязаний. Так, адекватный уровень притязаний характерен для 19 подростков с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе, что составляет 76% выборки. Между тем, в группе подростков с нарушением слуха, обучающихся в специализированной школе-интернате, этот показатель значительно ниже (5 подростков, что составляет 20% выборки). Значительное количество подростков с нарушением слуха, обучающихся в специализированной школе-интернате для глухих и слабослышащих детей, имеют неадекватный уровень притязаний, причём неадекватность равно распространена в обе стороны.

Для наглядности изобразим графически.

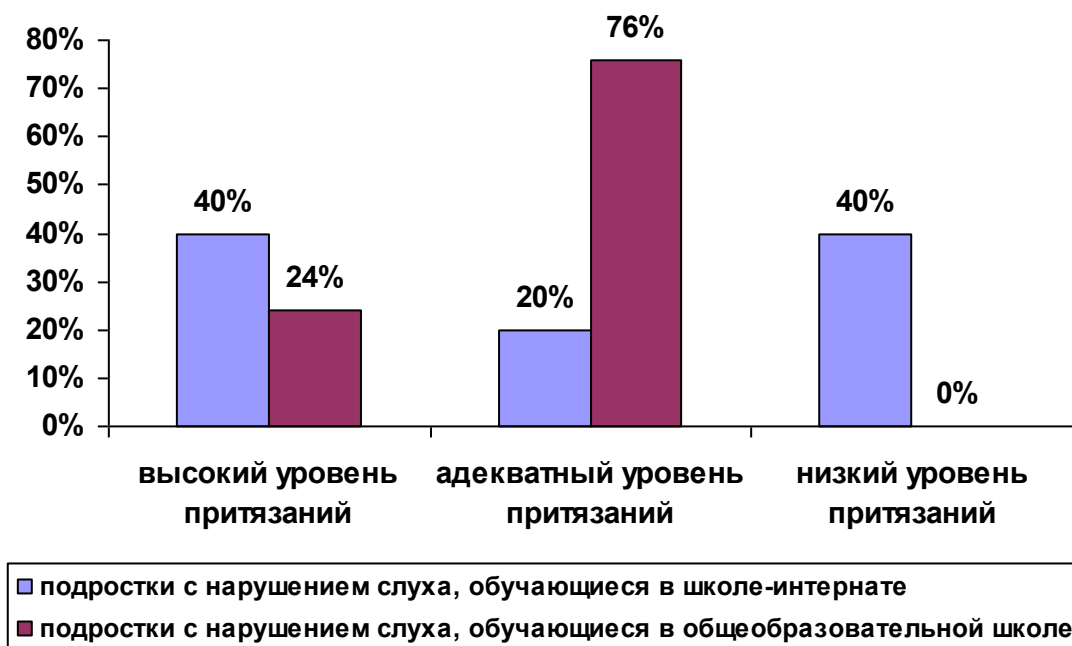


Рисунок 4 - сравнительная гистограмма уровня притязаний по методике Дембо-Рубинштейн

Рисунок наглядно показывает, что в уровне притязаний подростков, воспитывающихся в разных условиях, имеются значительные различия. Как и в случае с самооценкой, показатели подростков с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе, значительно отличаются от показателей подростков с нарушением слуха, обучающихся в специализированной школе-интернате для глухих и слабослышащих детей, в сторону большей адекватности.

Для изучения достоверности различий воспользуемся критерием Манна-Уитни.

	Уэмп	Укрит.	дост.
уровень притязаний (Шварц.)	205	(192;227)	$p \leq 0,05$
самооценка (лесенка)	311	(192;227)	—
самооценка (Дембо-Рубинштейн)	257,5	(192;227)	—
уровень притязаний (Дембо-Рубинштейн)	280	(192;227)	—

Согласно результатам, мат. статистики, достоверно значимое различие в уровне притязаний можно наблюдать только по методике Шварца (при  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, уровень притязаний подростков с нарушением слуха, обучающихся в специализированной школе-интернате достоверно отличается от уровня притязаний подростков с нарушением слуха, обучающихся в общеобразовательной школе.

Дополнительно нами было проанализировано соответствие выбора профессий подростков с нарушением слуха с их способностями и умениями.

Как показало исследование, у подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, уровень притязаний адекватен – профессии, которые они выбирают соотносятся с их способностями и умениями (по школьной успеваемости по профильным предметам). Среди подростков, с нарушенным слухом, обучающихся в школе-интернате, уровень притязаний чаще не соответствует способностям школьника.

## **Выводы по второй главе**

На основании проведённого исследования можно сделать следующие выводы:

1) Для подростков с нарушенным слухом, обучающихся в общеобразовательной школе, характерен более адекватный уровень притязаний.

2) Подростки с нарушением слуха, обучающиеся в общеобразовательной школе, имеют более адекватную самооценку, чем подростки, обучающиеся в школе-интернате. Однако, в обеих группах наблюдается тенденция к завышению самооценки.

3) Подростки с нарушением слуха, обучающиеся в специализированной школе-интернате, значительно более эмоционально относятся к себе, причём их отношение к себе имеет ярко выраженную положительную окраску



## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Дипломная работа посвящена изучению особенностей уровня притязаний подростков с нарушением слуха, воспитывающихся в разных условиях.

В отечественных и зарубежных трудах проблема уровня притязаний разрабатывается в контексте различных психологических концепций. К основным проблемам уровня притязаний авторы относят условия, при которых индивид переживает успех или неудачу. Можно отметить, что зарубежные исследователи основной акцент делают на процессе целеобразования, отечественные исследователи – на связи уровня притязаний с самооценкой.

Во многих исследованиях уровень притязаний и самооценка рассматриваются как неразрывно связанные образования личности.

Авторы, исследующие особенности уровня притязаний в норме и патологии сходятся во мнении, что уровень притязаний при патологии формируется не так, как в норме. Нарушение слуха оказывает большое влияние на развитие оценочного отношения индивида к себе и уровень его притязаний. На фоне достаточно высокого уровня притязаний и неустойчивости профессиональных склонностей и интересов у школьников с нарушенным зрением не формируется четкое оценочное отношение к себе, как к активному конкурентно способному субъекту профессиональной и трудовой деятельности, что существенно ограничивает процесс его успешной адаптации и реабилитации.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- 1) Для подростков с нарушенным слухом, обучающихся в общеобразовательной школе, характерен более адекватный уровень притязаний.

2) Подростки с нарушением слуха, обучающиеся в общеобразовательной школе, имеют более адекватную самооценку, чем подростки, обучающиеся в школе-интернате. Однако, в обеих группах наблюдается тенденция к завышению самооценки.

3) Подростки с нарушением слуха, обучающиеся в специализированной школе-интернате, значительно более эмоционально относятся к себе, причём их отношение к себе имеет ярко выраженную положительную окраску.

Таким образом, наша гипотеза нашла своё подтверждение, цель достигнута, задачи выполнены.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1) Алешина, И. Ш. Уровень притязаний студентов в педвузе с различными акцентуациями характера. Дис. на соиск. уч. ст. канд. псих. наук. / И. Ш. Алешина – Москва: 2003.
- 2) Богданова, Т. Т. Проблемы социализации глухого подростка / Вопросы теории и практики сурдопедагогики. Межвузовский сборник научных трудов. /Т. Т. Богданова, Н. О. Ярошевич. - Москва, РИЦ "Альфа" МГОПУ, 2000.
- 3) Богоявленская, Д. Б. Целеполагание как центральная проблема психологии творчества // Новые исследования в психологии / Д. Б. Богоявленская – Москва, Педагогика, 1978. - №1 (18).
- 4) Божович, Л. И. Избранные психологические труды: проблема формирования личности / Л. И. Божович – СПб: Питер, 2008.
- 5) Божович, Л. И. Случаи неправильного взаимоотношения ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности // Вопросы психологии / Л. И. Божович, Л. С. Славина. - 1976. -№1- С. 130-139
- 6) Бороздина, Л. В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки. (Место в структуре самосознания, возрастная динамика, соотношение с уровнем притязаний, влияние на продуктивность деятельности.). Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. – Москва, 1999.
- 7) Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности. / Б. С. Братусь – Москва: Знание, 1985.
- 8) Егоров, А. Ю. Расстройство поведения у подростков: клинико-психологические аспекты. / А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов. - СПб.: Речь. 2005
- 9) Замалетдинова, Ю. З. Опыт изучения представлений о своем прошлом и будущем глухих детей старшего школьного возраста // Ю. З. Замалетдинова - Дефектология. -2005. - №3. - С. 48-54

- 10) Запорожец, А. В. Психология действия. / А. В. Запорожец. Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2000
- 11) Зейгарник, Б. В. Личность и патология деятельности. / Б. В. Зейгарник – Москва, 1971.
- 12) Зыкова, Т. С. Характеристика речевого развития выпускников школ для глухих детей (сообщение второе) // Т. С. Зыкова - Дефектология. - 2001. - № 3. - С. 86-96.
- 13) Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. / Е. П. Ильин - СПб.: Питер, 2000.
- 14) Капустина, Т. И. Этика и психология общения. Пояснительная записка. // Актуальные вопросы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с нарушениями слуха. / Т. И. Капустина, М. В. Славгородская; Под ред. Солодовниковой, А. Л. – Новокузнецк, ИПК, 2003. – С.6-21
- 15) Колмогорцева, Е. Б. Личность учителя и ее влияние на самооценку учащихся // Новые исследования в психологии. / Е. Б. Колмогорцева – Москва: Педагогика, 1986. - №1 (34). - С. 48-51
- 16) Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – Москва: ТЦ «Сфера», 2001.
- 17) Левин, К. Разрешение социальных конфликтов. / К. Левин - СПб.: Речь, 2000.
- 18) Уровень притязаний // Психология личности. Тексты. / К. Левин Т. Дембо, Л. Фестингер, Р. Сире. - М.: Изд-во Московского Университета, 1982. - С. 85-92.
- 19) Липкина, Л. И. Самооценка школьника. / Л. И. Липкина- Москва: Знание, 1976.
- 20) Лозовацкая, Н. В. Особенности развития личности школьников с нарушенным слухом. // Вопросы теории и практики сурдопедагогики.

Межвузовский сборник научных трудов. / Н. В. Лозовацкая - Вып.1-М, РИЦ "Альфа" МГОПУ, 2000.

21) Малхасьян, Е. Социальные притязания глухих и слабослышащих старшеклассников// Вопросы теории и практики сурдопедагогики. Межвузовский сборник научных трудов. / Е. Малхасьян, А. О. О. Малхасьян. Вып.1.- М, РИЦ "Альфа" МГОПУ, 2000. - С.52-59.

22) Развитие личности в среднем возрасте // Психология личности. / П. Массен, Дж. Конгер, Дж. Каган, Дж. Гивитц. - М.: Изд-во Московского Университета, 1982. - С. 182-186.

23) Матвеев, В. Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. / В. Ф. Матвеев - Москва, 1987.

24) Меркт, У. В чем заключаются характерные особенности глухих и как почувствовать специфику их мира? // Дефектология. / У. Меркт. 2005. – №5. – С. 75-80

25) Нудельман, М. М. О некоторых особенностях формирования мечты у глухих школьников //Дефектология. / М. М. Нудельман. 1987. -№4.-С.7-9

26) Нудельман, М. М. Представления глухих школьников об оценке их личности сверстниками//Дефектология. / М. М. Нудельман. 1983.- №6.-С.16-19.

27) Паленный, В. А. "История и культура глухих" как предмет в специальной школе для глухих и слабослышащих //Дефектология. / В. А. Паленный. 1997. - №4.-С.47-51

28) Писковая, О. Б. Проблема расширения профилей трудового обучения для лиц и недостатками слуха//Дефектология. / О. Б. Писковая. 1993. - №4. - С. 56-59

29) Проведение мониторинга социальной напряженности и разработка системы мер по оказанию помощи в ситуациях межэтнических и межрелигиозных конфликтов в сфере образования. – М, 2006.

30) Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением слуха. – М., 2012.

- 31) Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций. / Я. Рейковский. - М.: Прогресс, 1979.
- 32) Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. / Х. Ремшмидт - М., 1994
- 33) Сапогова, Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие. / Е. Е. Сапогова. - М.: Аспект Пресс, 2001.
- 34) Сильвестру, А. И. К вопросу о развитии самооценки в дошкольном возрасте // Новые исследования в психологии. / А. И. Сильвестру. - М.: Педагогика, 1978. - №2 (19). - С. 80-85.
- 35) Собкин, В. С. Подросток с дефектами слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. Эмпирическое исследование. /В. С. Собкин. -М, ЦСО РАО, 1997.
- 36) Старшенбаум, Г. В. Суицидология и кризисная психотерапия. / Г. В. Старшенбаум. -М.: Когито-Центр, 2005.
- 37) Стеркина, Р. Б. Особенности формирования уровня притязаний у детей-олигофренов // Психологические исследования. / Р. Б. Стеркина. - М.: Изд-во Моск. Унив-та, 1973. - С. 173-182
- 38) Сулейманова, Л. М. Самооценка и уровень притязаний учащихся 9-х классов, обучающихся в разных социокультурных условиях. Дис. на соиск. уч. ст. канд. псих. наук. / Л. М. Сулейманов. - Калуга, 2004.
- 39) Сурдопедагогика / под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Гуманитар. Изд. Центр Владос, 2004.
- 40) Файзуллаева, О. Слабослышащий подросток. Развитие слабослышащего подростка как субъекта познавательной деятельности. / О. Файзуллаева. – М.: Иностранная литература, 2014.
- 41) Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя. / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина - М.: Просвещение, 1991.
- 42) Хохлова, А. Ю. Биологические, психологические и социальные факторы, влияющие на интеллектуальное развитие детей с нарушениями слуха

в зарубежной психологии глухих//Специальная психология. / А. Ю. Хохлова. - 2005.- №3-4.-С. 13-25.

43) Эльконин, Д. Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте / Психология подростка. Под ред. Ю.И.Фролова. / Д. Б. Эльконин. -М: «Роспедагенство», 1997.

44) Эммонс, Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. / Р. Эммонс – М.: Смысл, 2004.

45) Юсупов, Р. М. Научно-методологические основы информатизации. / Р. М. Юсупов, В. П. Заболотский - СПб.: Наука, 2000.

46) Ярошевский, М. Г. Психология в XX столетии. / М. Г. Ярошевский - М.: Политиздат, 197

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

(обязательное)

### Тест Шварцландера

Таблица А.1 – Слабослышащие подростки, обучающиеся в школе-интернате

№	Нереально высокий уровень притязаний	Высокий уровень притязаний (внутри нормы)	Умеренный уровень притязаний (внутри нормы)	Низкий уровень притязаний	Нереально низкий уровень притязаний
P1		3			
P2				-1,3	
P3					-3
P4				0,3	
P5					-1,6
P6				-0,6	
P7				0,3	
P8			1,3		
P9				0	
P10				-0,3	
P11					-2
P12				-1,3	
P13				-1,3	
P14			2		
P15				0,6	
P16					-3
P17			1,3		
P18				0,3	
P19				-0,3	
P20				-1,3	
P21			1		
P22				0,6	
P23				0,6	
P24				0	
P25			1,6		



## Продолжение приложения А

Таблица А.2 – Слабослышащие подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе

№	Нереально высокий уровень притязаний	Высокий уровень притязаний (внутри нормы)	Умеренный уровень притязаний (внутри нормы)	Низкий уровень притязаний	Нереально низкий уровень притязаний
P1				0,6	
P2			1,3		
P3			1,6		
P4			1		
P5				0,6	
P6			1		
P7			1		
P8			1		
P9				-0,6	
P10			1		
P11			1		
P12			1,6		
P13				-0,6	
P14			1,3		
P15			1,3		
P16				0,3	
P17				0,6	
P18				0,3	
P19					-6,3
P20			1		
P21				0,6	
P22				-0,3	
P23			1,3		
P24					-1,6
P25	37				

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

(обязательное)

### Результаты по методике "Лесенка"

Таблица Б.1 - Слабослышащие подростки, обучающиеся в школе-интернате

№	завышенная самооценка.	адекватная самооценка	заниженная самооценка	низкая самооценка	резко заниженная самооценка
P1		5			
P2		6			
P3		5			
P4	7				
P5	7				
P6	7				
P7			4		
P8				3	
P9	7				
P10	7				
P11		6			
P12	7				
P13			4		
P14		6			
P15	7				
P16			4		
P17	7				
P18		6			
P19		5			
P20		6			
P21		6			
P22		5			
P23	7				
P24	7				
P25	7				

## Продолжение приложения Б

Таблица Б.2 - Слабослышащие подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе

№	завышенная самооценка.	адекватная самооценка	заниженная самооценка	низкая самооценка	резко заниженная самооценка
P1		5			
P2		6			
P3	7				
P4		6			
P5		6			
P6	7				
P7	7				
P8	7				
P9	7				
P10			4		
P11		5			
P12		6			
P13		6			
P14		6			
P15		6			
P16	7				
P17		6			
P18		5			
P19		6			
P20	7				
P21		6			
P22		6			
P23	7				
P24		6			
P25			4		

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

(обязательное)

### Результаты по методике Дембо-Рубинштейн

Таблица В.1 - Слабослышащие подростки, обучающиеся в школе-интернате

№ п/п	Уровень самооценки ( $\Sigma$ )	Уровень притязаний ( $\Sigma$ )	Соотношение уровня притязаний и самооценки
P1	66средний уровень	100 высокий уровень	Самооценка ниже, чем уровень притязаний
P2	86высокий уровень	31Низкий уровень	Самооценка выше, чем уровень притязаний
P3	85высокий уровень	9 низкий уровень	Самооценка выше, чем уровень притязаний
P4	59средний уровень	82средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P5	90высокий уровень	33Низкий уровень	Самооценка выше, чем уровень притязаний
P6	92высокий уровень	98 высокий уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют высокий уровень
P7	75 высокий уровень	20 низкий уровень	Самооценка выше, чем уровень притязаний
P8	75 высокий уровень	4 низкий уровень	Самооценка выше, чем уровень притязаний
P9	30 низкий уровень	62средний уровень	Самооценка ниже, чем уровень притязаний
P10	51средний уровень	66средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P11	22 низкий уровень	14 низкий уровень	Самооценка и уровень притязаний находятся в одинаковом соотношении
P12	58средний уровень	99 высокий уровень	Самооценка ниже, чем уровень притязаний
P13	58средний уровень	82средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P14	61средний уровень	96высокий уровень	Самооценка ниже, чем уровень притязаний
P15	60средний уровень	95 высокий уровень	Самооценка ниже, чем уровень притязаний
P16	89 высокий уровень	9 низкий уровень	Самооценка выше, чем уровень притязаний
P17	63средний уровень	77средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P18	80высокий уровень	58 низкий уровень	Самооценка выше, чем уровень притязаний

Продолжение приложения В.1 - Слабослышащие подростки, обучающиеся в школе-интернате

P19	76 высокий уровень	48 низкий уровень	Самооценка выше, чем уровень притязаний
P20	78 высокий уровень	85 средний уровень	Самооценка выше чем уровень притязаний
P21	76 высокий уровень	99 высокий уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют высокий уровень
P22	84 высокий уровень	96 высокий уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют высокий уровень
P23	75 высокий уровень	55 низкий уровень	Самооценка выше, чем уровень притязаний
P24	83 высокий уровень	99 высокий уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют высокий уровень
P25	87 высокий уровень	99 высокий уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют высокий уровень

Таблица В.2 - Слабослышащие подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе

№ п/п	Уровень самооценки ( $\Sigma$ ) %	Уровень притязаний ( $\Sigma$ )%	Соотношение уровня притязаний и самооценки
P1	72 средний уровень	83 высокий уровень	Уровень притязаний превышает самооценку
P2	71 средний уровень	87 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P3	38 низкий уровень	89 средний уровень	Самооценка ниже, чем уровень притязаний
P4	71 средний уровень	89 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P5	66 средний уровень	81 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P6	66 средний уровень	81 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P7	41 низкий уровень	71 средний уровень	Самооценка ниже, чем уровень притязаний
P8	57 средний уровень	69 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P9	49 средний уровень	85 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P10	89 высокий уровень	97 высокий уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют высокий уровень
P11	74 средний уровень	88 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P12	65 средний уровень	75 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P13	65 средний уровень	75 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень

P14	72 средний уровень	89 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P15	64 средний уровень	87 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P16	59 средний уровень	83 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P17	88 высокий уровень	97 высокий уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют высокий уровень
P18	80 высокий уровень	92 высокий уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют высокий уровень
P19	84 высокий уровень	96 высокий уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют высокий уровень

Продолжение приложения В.2 - Слабослышащие подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе

P20	79 высокий уровень	89 средний уровень	Самооценка выше чем уровень притязаний
P21	82 высокий уровень	100 высокий уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют высокий уровень
P22	69 средний уровень	87 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень

P23	90 высокий уровень	100 высокий уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют высокий уровень
P24	74 средний уровень	89 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень
P25	56 средний уровень	89 средний уровень	Самооценка и уровень притязаний имеют средний уровень